

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Eveli Laats

EESTI KEELE ÕPETAJATE ARUSAAMAD AKTIIVÕPPEMEETODITE KASUTAMISE
EELISTEST JA PUUDUSTEST

bakalaureusetöö

Juhendaja: Liina Lepp

Läbiv pealkiri: Õpetajad aktiivõppemeetodite kasutamisest

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Liina Lepp (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Pille Villems (MA)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest ja puudustest

Põhikooli riikliku õppekava järgi peaks õpet kavandades ja ellu viies kasutama nüüdisaegset õppemetoodikat, sealhulgas aktiivõpet. Sellest lähtuvalt oli bakalaureusetöö eesmärgiks teada saada, millised on eesti keele kui emakeele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest ja puudustest ning sellest, millised tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks. Antud töö oli kvalitatiivne uurimus, mille andmed koguti poolstruktureeritud intervjuudega viielt eesti keele kui emakeele õpetajalt üldhariduskoolis. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Uurimuse tulemused näitasid, et õpetajate hinnangul on aktiivõppemeetodite kasutamisel eeliseid nii õpetajale kui õpilastele. Aktiivõppemeetodite kasutamise puudused võivad olla kas osalistega seotud või tuleneda meetodite olemusest. Aktiivõppemeetodite kasutamiseks vajalike tingimustena töid uuritavad välja tingimusi õpetajale endale, õpilaste ja koolisüsteemile. Tulemustest selgus, et mitmed tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks on uuritavate töökohas juba täidetud, kuid nimetati veel mõningaid, mis ajendaks neid edaspidigi aktiivõppemeetodeid kasutama.

Märksõnad: aktiivõppemeetodite eelised, aktiivõppemeetodite puudused, tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks, eesti keele õpetajad

Abstract

Conceptions of Estonian language teachers of the advantages and disadvantages of using active learning methods

According to the national curriculum for basic schools, modern learning methods, including active learning, should be applied when planning and carrying out study work. Based on that premise, the aim of the current Bachelor's thesis was to map the conceptions Estonian language teachers have of the advantages and disadvantages of using active learning methods and of the conditions Estonian language teachers find should be fulfilled in order to implement such methods. The data for this qualitative study was gathered using semi structured interviews with five teachers teaching Estonian as a first language in comprehensive schools. Data was analyzed using inductive qualitative content analysis. The results indicated that according to teachers, resorting to active learning methods possesses advantages for both teachers and pupils. For instance, the interviewees mentioned the better reinforcement of knowledge as a benefit for pupils. A disadvantage to their minds might be related to the partakers or stem from the essence of the methods, e.g. the reluctance of pupils or excessive amount of time spent when preparing the tasks. With reference to necessary conditions for the use of active learning methods, the interviewees pointed out teachers' interest towards the methods, pupils' cooperation skills and reduced volume of national curriculum materials for the school system in general.

Keywords: advantages of active learning methods, disadvantages of active learning methods, conditions for the use of active learning methods, Estonian language teachers

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Õppimine ja õpetamine tänapäeva koolisüsteemis	6
1.2. Aktiivõpe	8
1.3. Aktiivõppe eelised ja puudused	9
1.4. Aktiivõpe keeleõppel	11
2. Metoodika	12
2.1. Valim	12
2.2. Andmete kogumine	13
2.3. Andmete analüüs	14
3. Tulemused	16
3.1. Arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest	16
3.1.1. Aktiivõppemeetodite kasutamise eelised eesti keele õpetajatele	16
3.1.2. Aktiivõppemeetodite kasutamise eelised õpilastele	18
3.2. Arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise puudustest	19
3.2.1. Osalistega seotud puudused	20
3.2.2. Aktiivõppemeetodite olemusest tulenevad puudused	22
3.3. Tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks	23
3.3.1. Õpetajale seatud tingimused	24
3.3.2. Õpilastele seatud tingimused	25
3.3.3. Koolisüsteemile seatud tingimused	26
4. Arutelu	28
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus	30
Tänu sõnad	32
Autorsuse kinnitus	32
Kasutatud kirjandus	33

Lisa 1. Intervjuu kava

Lisa 2. Näide transkriptsioonist

Sissejuhatus

Viimasel kümnendil on järjest aktuaalsemaks probleemiks tõusnud Eesti õpilaste madal õpimotivatsioon. Nimelt saavutavad madalamalt motiveeritud õpilased kehvemaid tulemusi kui kõrgemalt motiveeritud õpilased (Toomela, 2009). Õpilaste motivatsiooni tõstmisel saab aga palju ära teha õpetaja, valides õpetamiseks niisugused meetodid, mis tekitaksid õpilastes õpetatava vastu sisemist huvi (Krull, 2000). Üha enam pööratakse tähelepanu meetoditele, mille rakendamisel uued teadmised konstrueeritakse juba olemasolevatele (Kikas & Toomela, 2013).

Põhikooli riiklik õppekava (2011) käsitleb õppimise psühholoogilise alusena kogemust ning näeb ette, et õpetajad kasutaksid ainetundides aktiivõppemeetodeid. Aktiivõpe on õpilasekeskne lähenemisviis, milles õpetaja loob õpilastele soodsad tingimused selleks, et neil oleks võimalik õpitavat reaalselt kogeda ja rakendada (Michael, 2006). Aktiivõppemeetodid aitavad nii õppeprotsessi huvitavaks muuta ja õpilasi tunnis aktiveerida kui ka tõsta nende õpitahet (Salumaa, Talvik, & Saarniit, 2006).

Kaasaegsete õppemeetodite kasutamine valmistab aga õpetajatele raskusi (Toomela, 2009). Vene õppekeelela gümnaasiumite eesti keele õpetajaid uurides selgus, et neil puudus selge arusaam aktiivõppe sisust. Näiteks pidasid õpetajad aktiivõppeks suulist faktide kordamist. Seega domineerisid tundides traditsioonilised õppemeetodid ning aktiivõpet kasutati vähe. Tihti viidi aktiivõppemeetodite kasutamist ka valesti läbi, näiteks tegid õpetajad suure osa tööst õpilaste eest ära (Metslang et al., 2013). Ent oskamatul juhendamisel rakendatud aktiivõppemeetoditega võib kaasneda negatiivne mõju õpitulemustele (Prince, 2004) ja motivatsioonile (Michael, 2006).

Kui vene õppekeelela gümnaasiumites viiakse eesti keeles läbi 60% õppeainetest (Metslang et al., 2013), siis eesti õppekeelela koolides omandatakse eesti keele vahendusel kõigi õppeainete sisu (Jaani & Aru, 2010). Kui varasemad uurimised vene õppekeelela koolide kohta on olemas, siis autorile teadaolevalt on seni vähe uuritud aktiivõppemeetodite kasutamist eesti keele kui emakeeletunnis. Ka pole infot selle kohta, mida peavad õpetajad aktiivõppe eelisteks ja puudusteks.

Eeltoodule tuginedes on käesoleva bakalaureusetöö eesmärk teada saada, millised on eesti keele kui emakeele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest ja puudustest ning sellest, millised tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks. Selleks antakse järgnevas, töö teoreetilises osas,

kõigepealt lühiülevaade õppimisest ja õpetamisest tänapäeva koolisüsteemis. Seejärel tutvustatakse aktiivõpet ning aktiivõppemeetodite eeliseid ja puudusi traditsiooniliste õppemeetodite ees. Viimasena vaadeldakse tänapäevase keeleõppe metoodikat ning varasemaid uurimusi aktiivõppest keeleõppel.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õppimine ja õpetamine tänapäeva koolisüsteemis

Õppimine on oma olemuselt keerukas ja mitmetahuline protsess, mida võib mõista erinevatest vaatenurkadest lähtuvalt. Õppimise võimalikud tähendused on:

- õppimine kui millegi saavutamine;
- õppimine kui areng ja liikumine millegi suunas;
- õppimine kui haridust tõendava dokumendi omandamine;
- õppimine kui mõtlemisprotsess;
- õppimine kui suhtlemine (Beljajev & Vanari, 2006, lk 5).

„Psühholoogid mõistavad üldjuhul õppimise all protsessi, kus praktilise kogemuse vahendusel kujunevad õppuri tegevusvõimes või käitumises suhteliselt püsivad muutused“ (Krull, 2000, lk 180). Õpetaja tegevust õppeprotsessis (Maanso & Unt, 2003) ja õppimiseks vajalike tingimuste loomist nimetatakse õpetamiseks (Pedastsaar, 2000), õpitava edastamise viisi aga õppemeetodiks (Maanso & Unt, 2003). Kuna uurijate arusaamad õppe- ja kasvatusprotsessist erinevad, klassifitseeritakse erinevalt ka õppemeetodeid (Krull, 2000).

Karm (2013) rühmitab õppemeetodeid lähtuvalt järgmistest printsiipidest:

- õppeprotsessi ülesehitus

Meetodid valitakse vastavalt tunni etapile. Näiteks tunni alguses, õppimisele häälestumiseks, sobib meetoditena kasutada ajurünnakut ja eeltesti.

- õpiväljundid

Meetodid valitakse vastavalt sellele, mis on tunni eesmärgiks. Näiteks kui eesmärgiks on rakendada teadmisi, võiks õppemeetodiks olla rollimäng.

- tegevused

Meetodi valik oleneb sellest, millist tegevust parasjagu harjutada soovitakse. Näiteks eesmärgiga harjutada arutlemist, võiks meetodina kasutada debatti.

- fookus

Kui fookus on õpetamisel kasutatakse õpetajakeskseid meetodeid. Need on meetodid, mille läbiviimisel on juhtivaks pooleks õpetaja. Meetoditeks võivad olla näiteks loeng või juhitud diskussioon. Kui aga fookus on õppimisel, kasutatakse õppijakeskseid meetodeid. Nende puhul juhivad tegevust õppijad ise. Niisugused meetodid on näiteks töö suminarühmades või ülesannete lahendamine.

Krull (2000) leiab aga, et õppemeetodite klassifitseerimine õppijakesseteks ei ole põhjendatud, kuna isegi iseseisvate tööde puhul määrab töökäigu ikkagi õpetaja. Niisiis jagab ta õppemeetodid järgmiselt:

- õpetajakesksed

Nende meetodite puhul on aktiivseks osapooleks õpetaja. Põhiliseks niisuguseks meetodiks on loeng.

- kooperatiivsed

Kooperatiivsed meetodid põhinevad õpetaja ja õpilaste või õpilaste omavahelisel koostööl. Nende meetodite hulka kuuluvad näiteks diskussioon ja erinevad rühmatööd.

- iseseisva töö meetodid

Iseiseisev töö võib olla töö tunnis või kodutöö, näiteks mingi projekt (Krull, 2000).

Kuigi leitakse, et õppemeetodite valikul peaks õpetaja soosima eelkõige õpilaste aktiivsust ning tõstma nende tahet tegutseda ja luua (Kuurme & Siim, 1991), sõltub meetodite valik siiski õpetaja enda arusaamadest õppimisest ja õpetamisest (Karm, 2013). Õppimise ja õpetamisega seonduvat terviklikumalt aitavad mõista erinevad õpiteooriad (Beljajev & Vanari, 2006). Järgnevalt tutvustatakse lühidalt biheiviorismi ja kognitivismi.

„Biheiviorism on esimene teaduslik käsitlus õppimisest ning on alates 20. sajandi algusest igapäevast õpetamistegevust kõige enam mõjutanud. Biheivioristid mõistavad õppimisena muutust indiviidi käitumises“ (Beljajev & Vanari, 2006, lk 7). Selle käsitluse kohaselt on õpetaja ülesanne anda õpilastele õigeid väliseid stiimuleid ja õpilaste ülesanne vastata neile stiimulitele kindla käitumisega. Õpitavat harjutatakse mehaaniliselt kuni soovitud tulemused on saavutatud (Ertmer & Newby, 1993). Biheivioristlikest põhimõtetest lähtuvat käsitlust nimetatakse ka traditsiooniliseks pedagoogikaks (Krull, 2000).

Traditsioonilises pedagoogikas on kesksel kohal õpetaja aktiivsus ja kindlate teadmiste, oskuste ning faktide õppimine (Mascolo, 2009). Traditsioonilise suuna esindajad on veendunud, et harituse tagamiseks sellest kõigest piisabki. Nende arvates pole õppimise

eesmärk mitte arendada loomingulisust ja iseseisva mõtlemise oskust, vaid kasutada õpetaja antud materjali üksnes ettenähtud olukordades (Krull, 2000).

Vastukaaluna biheivioristlikele seisukohtadele tekkis 1930-ndatel kognitivistlik õpiteooria (Beljajev & Vanari, 2006). Kognitivistid peavad oluliseks, et õpilaste tegevus oleks mõtestatud ning et varasemaid teadmisi osataks kasutada ka uutes ja erinevates situatsioonides. Vastupidiselt biheiviorismile on selles käsitluses tähtis õppimine kui protsess ise. Aktiivseteks tegutsejaks on õpetaja asemel õpilased ning õpetamist nähakse pigem õpilaste suunamise kui kontrollimisena. Õppimise ajendiks peavad kognitivistid õpilaste endi sisemist huvi (Ertmer & Newby, 1993). Biheiviorismi ja kognitivismi erinevus põhinebki eelkõige lahknevatel arusaamadel õppimise ajenditest: biheivioristide arvates on selleks keskkonna märguanded, kognitivistide arvates aga õppija sisemine huvi ja aktiivsus (Krull, 2000). Tänapäeval ollakse arvamusel, et üksnes õpetaja antud ideede, tekstide ja tegevuste kopeerimisest ei piisa, vaid edukaks õppimiseks on oluline ka õpilaste huvi õppimise vastu (Aher & Kala, 1996). Seega peetakse kognitiivse õpiteooria rakendamist tulemuslikumaks kui biheivioristlikku (Beljajev & Vanari, 2006).

Kognitiivsetest põhimõtetest lähtuvat õpikäsitlust nimetatakse ka aktiivsuspäädagoogiliseks (Krull, 2000). Selles tähtsustatakse õpilaste suuremat kaasatust õppeprotsessi ning teoreetiliste teadmiste praktilist rakendamist. Aktiivsuspäädagoogika kohaselt on see on saavutatav, kasutades tunnis aktiivõpet (Rouvrais et al., 2004).

1.2. Aktiivõpe

Aktiivõpe on õpilasekeskne lähenemisviis, kus õpetaja loob õpilastele soodsad tingimused selleks, et neil oleks võimalik õpitavat reaalselt kogeda ja rakendada (Michael, 2006). Ühte kindlat definitsiooni aktiivõppele aga pole. Maanso ja Unt (2003) nimetavad aktiivõppeks õpilasi intensiivsele tegevusele ja iseseisvusele suunavat õpet. Samas võib aktiivõpet mõista ka kui kogu klassi haaravat mistahes mõtestatud tegevust (Bonwell & Eison, 1991), välja arvatud lugemine, kuulamine ja märkmete kirjutamine üksiktegevustena (Felder & Brent, 2008). Lisaks vaimsele aktiivsusele võib aktiivõpe haarata ka füüsilist tegutsemist (Bonwell & Eison, 1991).

Mitmed uurijad (Krull, 2000; Maanso & Unt, 2003; Dahnlgren et al., 2009) rõhutavad aktiivõppele iseloomulikuna õpetaja üksnes suunavat või vaatlevat rolli. Mida paremini suudab õpetaja suunata õppureid õpitavat analüüsima, süstematiseerima, võrdlema ja üldistama, seda edukam on omakorda õppimine (Kõverjalg, 1995).

Tammiste (2014) järgi on aktiivõppemeetodeid Eesti haridusasutustes rakendatud juba paarkümmend aastat. Aktiivõppemeetoditeks on näiteks kogemuslikud harjutused, rühmatööna tehtud projektid, rollimängud, õpilastepoolsed ettekanded, teiste õpetamine, probleemide lahendamise tulemuste võrdlemine/vastandamine ja väitlused (Aher & Kala, 1996).

Aktiivõpet vastandatakse tihti traditsioonilisele õpikäsitlusele (Mascolo, 2009). Mitmetes varasemates uurimustes on välja toodud nii seda, missugused on aktiivõppe eelised kui ka seda, missugused selle puudused traditsiooniliste õppemeetodite ees.

1.3. Aktiivõppe eelised ja puudused

Baum-Valgma ja Šmõreitšik (2010, lk 7) loetlevad järgmised aktiivõppe eelised traditsioonilise käsitluse ees:

- soodustab õppes osalejates üksteisest lugupidamist;
- kasutab õppes osalejate kogemusi;
- tagab ainesisu kasutamise õpilasele kohaselt;
- kasutab ainesisu erinevate probleemide lahendamiseks;
- ühendab mitmed lähenemisviisid, võimaldab õppeaineid lõimida;
- võimaldab arendada kriitilise mõtlemise osaoskusi;
- loob alused iseseisva õppija arenguks;
- annab tagasisidet õpilaste kogemustest, teadmistest ja oskustest.

Aktiivõppe võib jagada kaheks – individuaaltöömeetoditeks ja rühmatöömeetoditeks (Niemi, 2002). Rühmatöö võimaldab kaasõpilastega suhelda, arutleda ja koos töötada (Beljajev & Vanari, 2006). Koostöö omakorda soodustab suhtlemisoskuse arenemist ja õpilaste täielikku kaasatust õppetöösse. Teistega koos töötamine meeldib tihtipeale ka õppijatele endile rohkem kui iseseisvate tööde tegemine. Selle üheks põhjuseks võib pidada asjaolu, et koos töötamisel raskustesse sattudes saavad õpilased toetuda teiste abile ja ülesande siiski edukalt lõpuni viia (Felder & Brent, 2008). Ühtlasi pühenduvad õpilased paremini, kui teavad, et neil lasub kaaslase ees vastutus (Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010). Koostööpõhiste õppemeetodite abil õppides saavutavad õpilased tihti ka paremaid akadeemilisi tulemusi kui üksi õppides (Prince, 2004). Siiski peaks piisaval määral kasutama ka iseseisva töö meetodeid, kuna nende abil õpitakse end õppijana tundma ning oma tugevusi ja nõrkusi hindama. Oskus iseseisvalt õppida on ühtlasi aluseks rühmas töötamise oskusele

(Niemi, 2002). Eelnevast lähtudes on aktiivõppe peamisteks eelisteks õpi- ning suhtlemisoskuse areng.

Ent aktiivõppe kasutamisega on seotud ka teatavad puudused. Niemi (2002) uuris aktiivõppe kasutamise takistusi õpetajakoolituses. Valimisse kuulusid nii kooliõpilased ja õpetajad kui ka õpetajakoolituse üliõpilased ning nende koolitajad. Takistustena toodi välja:

- õppekava mahukusest tingitud ajapuudus;
- liiga suured õpilasgrupid;
- kesised tingimused õppimiseks ja vajalike materjalide puudus;
- teiste õpetajate küüniline suhtumine uuendustesse;
- õpilaste nõrgad õpioskused;
- lapsevanemate traditsioonilised ootused (mure uute õppemeetodite kasutamise osas).

Lisaks eelmainitutele tõid õpetajad ühe olulise takistusena välja, et õpetajahariduses antakse aktiivõppest küll piisav teoreetiline ülevaade, kuid teadmiste praktilise rakendamise võimalusi on õpingute käigus vähe. Selleks ajaks kui õpingud lõpetatud on ja õpetajana tööle asutakse, on varasemad teadmised kahjuks ununenud (Niemi, 2002). Kuna aktiivõppemeetoditel põhinevad ülesanded võivad kujuneda ajaliselt väga mahukaks, ei pruugita nende kasutamise tõttu jõuda täita kõiki õppekavas ettenähtud eesmäärke. Ka nõuab tunnis aktiivõppemeetodite kasutamine õpetajalt vahel väga pikka ettevalmistust. Et tihti on õpilaste arv klassis üsna suur, on õpetajal üksi raske kõiki õpilasi suunata ja toetada. Iseseisvaid töid läbi viies ei pruugi kõigile vajalikke materjale ja vahendeid jaguda, kuna koolil lihtsalt pole neid piisavalt (Bonwell & Eison, 1991; Niemi, 2002). Samuti on oht, et õppijad võivad ise liialt passiivseks osutuda või olla rühmades töötamise suhtes vastumeelsed (Asser & Küppar, 2000). Vastumeelsuse põhjuseks võivad olla näiteks nõrgad õpioskused või piinlikkustunne klassikaaslaste ja õpetaja ees (Felder & Brent, 2008). Niisugustel puhkudel on õpetaja roll eriti oluline, kuna oskusliku juhendamise ja toetuseta tõttu võib aktiivõppemeetodite kasutamisega kaasneda koguni negatiivne mõju õpilaste tulemustele (Prince, 2004). Seega, aktiivõppe puudused võivad tuleneda nii meetodite olemusest kui vajalike tingimuste täitmata jätmisest, sealhulgas õpilaste nõrkadest õpioskustest.

Et õpioskuste aluseks võib Põhikooli riikliku õppekava (2011) järgi pidada keeleoskust, antakse järgnevalt lühiülevaade aktiivõppest keeleõppel.

1.4. Aktiivõpe keeleõppel

Kui veel eelmise sajandi 60ndatel keskenduti keeleõppel eelkõige grammatikale ja arvati, et grammatikareeglite päheõppimine tagab automaatselt oskuse keelt kasutada (Richards, 2006), siis tänapäevaks on keeleõppe fookus kandunud vormilt sisule ehk traditsiooniliselt grammatikakeskselt õppelt kommunikatiivsele (Metslang et al., 2013).

Kommunikatiivses keeleõppes vaadeldakse keelt kui suhtlusvahendit. Oluliseks peetakse oskust kasutada keelt mitte üksnes õpetaja etteantud olukordades, vaid erinevatel eesmärkidel ja loomulikes suhtlussituatsioonides (Richards, 2006). Õppetöö läbiviimisel soovitatakse kasutada aktiivõpet (Saarso & Sõrmus, 2008; Metslang et al., 2013). Individuaaltöömeetodite kõrval paaris- ja rühmatöömeetodite kasutamine toetab ka suhtluspädevuse arenemist (Richards, 2006).

Aastatel 2005 – 2006 viidi Türgi kolledžiõpilaste seas läbi eksperiment, milles uuriti aktiivõppe mõju inglise keele kui võõrkeeleõppe tulemustele. Selleks koostati õpilastest kaks eksperimentrühma ning kumbki rühm täitis eksperimendi käigus eel- ja järeltesti, milles kontrolliti võõrkeelse teksti mõistmist. Ühe rühma õpetamisel kasutati kolme kuu jooksul traditsioonilisi õppemeetodeid, teise rühma puhul aktiivõppemeetodeid. Aktiivõppemeetodite kasutamiseks läbisid õpetajad enne eksperimendi algust spetsiaalselt vastava koolituse. Järeltestidest selgus, et aktiivõppemeetodite kasutamisel saavutati kõrgemaid tulemusi kui traditsiooniliste õppemeetodite abil (Er, Altunay, & Yurdabakan, 2012).

Kuna suur osa õppimisest toimub õpikute vahendusel, siis tinglikult võib kogu õppimist pidada keeleliseks protsessiks (Kikas, 2010). Üks põhilisemaid eeldusi nii õppimiseks ja ühiskondlikuks toimimiseks kui ka erialaseks tegutsemiseks mistahes alal on emakeelne suhtluspädevus (Jaani & Aru, 2010). „Emakeeleõpetuses võib valdkonnaüleseid seoseid leida kõige kergemini võõrkeeleõpetusega, sest kõigi keelte õppimise puhul on oluline tunda keele struktuuri ja selle seaduspärasusi, samuti on iga keele õppimise puhul oluline arendada samu pädevusi – kirjutamist, kuulamist, kõnelemist ja lugemist“ (Jaani & Aru, 2010, lk 91).

Uuringu „Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolides“ raames uuriti 2012. aastal 8 vene õppekeelega kooli 9. – 12. klasside eesti keele kui teise keele tundides kasutatavat õppemethodikat. Andmete kogumiseks kasutati ankeetküsitlusi, fookusgrupi intervjuusid ja tunnivaatlusi. Aktiivõpet käsitleti vaadeldavas uuringus keeletunni lisategevusena. Ankeetküsitlustest selgus, et aktiivõppe meetoditest kasutati keeletundides enim rühma- ja paaristööd – seda kasutas 86% õpetajatest. Sama kinnitasid vaadeldud keeletunnid, milles rühma- ja paaristööd kasutas 56 % õpetajatest. Vaatamata sellele, et vaadeldavas uuringus oli ligi 95% õpetajatest saanud aktiivõppe-alast koolitust, oli rühmatöö mitmel viisil

ebaefektiivne. Näiteks pühendati sellele liiga palju aega (vahel terve tund) ja tulemuste esitlemisel domineerisid tugevamad õpilased. Ka teiste aktiivõppe meetodite puhul (näiteks rollimäng ja debatt) selgus, et vaadeldud tundides kasutatati neid palju vähem kui ankeetküsitluste põhjal. Fookusgrupi intervjuudes tõdesid õpetajad, et nad peavad keeleõppe tõhustamise olulisimaks faktoriks õpilaste motivatsiooni. Suurem osa õpetajatest arvas, et koolil ega õpetajatel pole võimalik seda tõsta (Metslang et al., 2013). Ometi saaks seda edukalt teha just aktiivõppemeetodeid kasutades, pakkudes kogemuslikke ülesandeid ning eduelamusi (Pedastsaar, 2000).

Käesoleva töö autorile teadaolevalt on Eestis vähe uuritud, mida peavad aktiivõppe meetodite kasutamise eelisteks ja puudusteks eesti keele kui emakeele õpetajad. Sellest tulenevalt on bakalaureusetöö eesmärgiks teada saada, millised on eesti keele kui emakeele õpetajate arusaamad aktiivõppe meetodite kasutamise eelistest ja puudustest ning sellest, millised tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks. Töö uurimisküsimused on järgmised:

1. Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest?
2. Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise puudustest?
3. Millised tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks?

2. Metoodika

Bakalaureusetöös kasutati kvalitatiivset uurimismeetodit. See võimaldab saada uuritavate aspektide kohta rohkem teavet ja sügavamaid arusaamu (Denzin & Lincoln, 2005).

2.1. Valim

Töö uurimuslikus osas kasutati eesmärgipärast valimit, mille kohaselt valitakse uuritavad ettekavatsetult ning kindlate kriteeriumite alusel (Õunapuu, 2014). Valimi moodustamise kriteeriumiks oli õpetajate töötamine eesti keele kui emakeeleõpetajatena üldhariduskoolis.

Esimese uuritava leidmiseks kasutati isiklike kontakte. Ülejäänud uuritavad leiti, kasutades valimisse juba kuulunud uuritavate soovitusi. Soovituste küsimusel tutvustati uuritavatele kõigepealt valimi moodustamise kriteeriumit. Seejärel saadeti kriteeriumile vastanud õpetajatele e-mail palvega osaleda uuringus ning lepiti kokku intervjuu toimumise

aeg ja koht. Uurimuses osalenud viie eesti keele õpetaja taustaandmed on esitatud tabelis 1. Konfidentsiaalsuse tagamiseks on õpetajate nimed asendatud pseudonüümidega.

Tabel 1. *Uurimuses osalenud eesti keele õpetajate taustaandmed*

Pseudonüüm	Töökogemus	Õpetatav kooliaste
Liia	25 aastat	Põhikooli II ja III kooliaste , gümnaasium
Õne	21 aastat	Põhikooli II ja III kooliaste , gümnaasium
Birgit	8 aastat	Põhikooli II ja III kooliaste
Ulvi	41 aastat	Põhikooli II ja III kooliaste
Siiri	4 aastat	Põhikooli II ja III kooliaste

2.2. Andmete kogumine

Andmekogumismeetodiks valiti poolstruktureeritud intervjuu, kuna see võimaldab paindlikkust nii küsimuste sõnastamisel kui nende esitamise järjekorras. Ühtlasi võimaldab poolstruktureeritud intervjuu vestluse käigus lisaküsimusi esitada (Õunapuu, 2014).

Andmete kogumise esimeseks etapiks oli intervjuu kava koostamine. Intervjuu kava koostamisel lähtuti uurimuse eesmärgist ja uurimisküsimustest ning tugineti varasematele uurimustele (Niemi, 2000; Baum-Valgma & Šmõreitšik, 2010; Metslang et al., 2013). Küsimuste kava koosnes kolmest teemaplokkist: *küsimused taustateadmiste saamiseks, aktiivõppemeetodite kasutamise eelised ja puudused ning tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks*. Küsimuste kava esimene osa sisaldas kava teise ja kolmanda osa kontekstis olulisi küsimusi, näiteks küsimusi selle kohta, kuidas uuritavad aktiivõpet määratlevad (*Mis on Teie jaoks aktiivõpe?*) ning missuguseid aktiivõppemeetodeid nad enda sõnul kasutavad. Teine osa sisaldas küsimusi selle kohta, mida peavad õpetajad aktiivõppemeetodite kasutamise eelisteks ja puudusteks (*Mida peate aktiivõppemeetodite kasutamise puudusteks?*) ja kolmas osa selle kohta, missugused tingimused peavad õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks (*Missugused nendest tingimustest on Teie töökohal täidetud?*). Iga teemaplokk koosnes põhiküsimustest ja lisaküsimustest (*Miks nimetatu Teie arvates oluline on?*). Lisaküsimused kavandati arvestades võimalusega, et uuritava antud vastus ei vasta uurimisküsimusele piisavalt põhjalikult. Intervjuude käigus esitati lisaks kavandatud jooksvalt juurde ka täpsustavaid küsimusi (*Mis te selle all täpsemalt silmas peate?*). Intervjuu kava puhul pöörati tähelepanu, et küsimused oleksid esitatud üldisematelt kitsamatele. Intervjuuküsimuste kava on esitatud lisa 1.

Peale intervjuu kava koostamist korraldati ühe õpetajaga pilootintervjuu, mille eesmärgiks oli saada tagasisidet küsimuste keelekasutuse, mõistetavuse ja neutraalsuse kohta (Berg, 2001). Pilootintervjuu toimus uuritava kodus. Kuna pilootintervjuu käigus saadi uurimisküsimustele vastused ning intervjuu kavas töö seisukohast määrava tähtsusega muudatusi ei tehtud, lisati pilootintervjuu transkriptsioon analüüsitavate andmete hulka.

Seejärel viidi läbi ülejäänud nelja õpetaja intervjuueerimine. Intervjuud korraldati 2015. aasta veebruaris. Kolme intervjuu toimumispaigaks oli õpetaja töökoht, üks intervjuu viidi läbi Haridusteaduste instituudi õppehoones. Enne intervjuu algust küsiti õpetajatelt luba vestluse salvestamiseks ning tutvustati lühidalt intervjuu kava. Lisaks kinnitati, et osalejate konfidentsiaalsus tagatakse, asendades töös kõik äratundmist võimaldavad andmed pseudonüümidega.

Nii pilootintervjuu kui ka kõigi järgmiste intervjuude läbiviimiseks loodi Hardoni, Hodgkini ja Fresle'i (2004) soovitudele tuginedes sõbralik õhkkond, et saada võimalikult ausad ja informatiivsed vastused. Kõige lühem intervjuu kestis 32 minutit ning kõige pikem 1 tund ja 11 minutit.

2.3. Andmete analüüs

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi, mis valiti põhjusel, et see võimaldab koondada mahuka tekstilise infohulga väiksemateks kokkuvõtvateks ühikuteks (Thomas, 2003). Andmete analüüs koosnes kolmest etapist: intervjuu transkribeerimine, kodeerimine ja kategoriseerimine. Järgnevalt esitatakse andmeanalüüsi kirjeldus etappide kaupa.

1. Intervjuu transkribeerimine

Esimese etapina toimus intervjuu transkribeerimine. Selleks kasutati programmi *VLC Media Player*, mis võimaldas kuulata kogu intervjuud lühikeste lõikude kaupa. Transkribeerimiseks seadistati programm režiimile, mille puhul iga 5-sekundilist tekstilõiku esitati kolm korda ning seejärel liikus programm automaatselt edasi järgmise lõigu juurde, mida samuti kolm korda korrati. See võimaldas uurijal intervjuu teksti täpselt kirja panna. Näide transkriptsioonist on esitatud lisas 2.

2. Kodeerimine

Induktiivse sisuanalüüsi järgmine etapp pärast andmete transkribeerimist oli nende kodeerimine (Berg, 2001). Selleks kasutati andmetöötlusprogrammi *QCAmap*. Esimese sammuna laaditi andmetöötlusprogrammi üles transkribeeritud intervjuud. Seejärel toimus andmete analüüsimine iga uurimisküsimuse kaupa eraldi. Esmalt märgiti tekstis ära

tähenduslikud üksused ehk käesoleva uurimuse uurimisküsimuse kontekstis tervikmõtet edasi andvad laused või lauseosad. Kodeerimisel andmetöötlusprogrammis tuli tähenduslik üksus aktiivseks teha (ära märgistada) ning anda sellele nimetus tähendusliku üksuse sisu kokkuvõttes (koodi nimetus oli seega tähendusliku üksuse sisukokkuvõtte). Näiteks tähendusliku üksuse puhul *Ma arvan, et ajurünnak on kõige läbivam* sõnastati koodiks *kasutatavad aktiivõppemeetodid*. Tähenduslikele üksustele antud nimedest moodustusi seega koodid. Kui kood oli juba korra andmeanalüüsil esinenud, pakkus andmetöötlusprogramm uurijale järgneva tähendusliku üksuse märkimise järel koodiraamatu (ehk koodide loendi), milles sisalduvate koodide hulgast sai uurija valida sobiva või lisada juurde uue koodi. Kõikide uurimisküsimuste peale kokku eristus korduvalt kodeerides (ja korduvkodeerimise käigus koodi täpsemalt sõnastades) 73 koodi.

Töö usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati Denzini ja Lincolni (2005) soovitusi kasutada kodeerimisel kaaskodeerija abi. Kõigepealt kodeerisid töö autor ja kaaskodeerija kumbki sama intervjuu, seejuures omavahel aru pidamata. Pärast seda võrreldi nende intervjuude kodeerimist omavahel kuni arutelu käigus lõpliku kodeerimise osas üksmeelele jõuti.

3. Kategoriseerimine

Bergi (2001) järgi oli järgmiseks etapiks kategoriseerimine. Uurija leidis, et algajana on kategoriseerimine lihtsam manuaalselt. Seega prinditi välja kõik kodeerimisel moodustunud koodid koos tähenduslike üksustega, lõigati need sedeliteks ning laotati laiali. Seejärel asuti sedeleid sisuliste kattuvuste järgi alakategooriatesse paigutama. Alakategooriaid omakorda sisu põhjal kokku paigutades moodustusi peakategooriad. Nii ala- kui peakategooriatele anti nendesse koondatud sisu järgi üldisem nimetus. Näidis koodidest alakategooriate ja neist omakorda peakategooriate moodustamise kohta on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Näidis koodidest alakategooriate ja alakategooriatest peakategooriate moodustamisest

Koodid	Alakategooriad	Peakategooria
Õpilaste tüdimus aktiivõppemeetoditest	Õpilaste vastumeelsus	Osalistega seotud puudused
Ajutine väsimus		
Teiste meetodite eelistamine	Lisatöö õpetajale	
Ettenägelikum planeerimine		
Korra tagamine		
Tülide lahendamine		

Järgnevalt esitatakse andmeanalüüsi tulemused uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures tuuakse välja andmeanalüüsi käigus moodustatud peakategooriad ja alakategooriad. Tulemusi kinnitavad ning illustreerivad tsitaadid intervjuudest. Tsitaate on parema mõistetavuse eesmärgil vähesel määral toimetatud. Näiteks eemaldati üleliigseid täitesõnad (*nagu, noh*), kordused (*et-et-et*) ja üneemid (*ee, ää, mmm*). Tsitaatide lõppu on lisatud intervjuueeritava pseudonüüm.

3. Tulemused

3.1. Arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest?“ andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kaks kolme alakategooriaga peakategooriat: 1) *aktiivõppemeetodite kasutamise eelised eesti keele õpetajatele* (alakategooriateks *eelised õpetamisel, isiklikud eelised* ja *üldised eelised*) ja 2) *aktiivõppemeetodite kasutamise eelised õpilastele* (alakategooriateks *eelised õppimisel, isiklikud eelised* ja *üldised eelised*). Järgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa koos selgituste ja illustreerivate tsitaatidega.

3.1.1. Aktiivõppemeetodite kasutamise eelised eesti keele õpetajatele

Eelised õpetamisel. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja mitmeid aktiivõppemeetodite kasutamise eeliseid, mis nende hinnangul avaldavad positiivset mõju õpetamisele. Näiteks nimetasid uuritavad, et aktiivõppemeetodid võimaldavad õppeaineid lõimida. Õpetajad on lisaks eesti keele ja kirjanduse lõimimisele katsetanud koostööd reaal- ja loodusainete õpetajatega. Näiteks on õpetajad liitkohanimede õppimisel eesti keelt geograafiaga ning diagrammide lugemisel matemaatikaga lõiminud.

Eesti keele nädalal ma tõin geograafia õpetajalt kaardi, suure. Ja siis me tõusime kõik püsti ja näitasime, et kus keegi elada tahaks ja kuidas neid ookeane ja kohti kirjutatakse (Birgit).

Aktiivõppemeetodite kasutamisega kaasnevatest õpetamisega seotud eelistest nimetasid uuritavad ka õpetaja professionaalsusega seotud oskuste paranemist. Õpetajad ütlesid, et koos õpilastega õpitavat praktiliselt rakendades jäävad neil ka ise mõned erialased faktid ja näited paremini meelde. Veel lisasid nad ajaplaneerimisoskuse ja e-võimaluste kasutamise oskust.

Üheks eeliseks peavad õpetajad seda, et aktiivõppemeetodeid kasutades on neil vahel isegi lihtsam õpetada kui muude meetodite puhul.

Ma tunnen, et mul on endal nii palju lihtsam, kui ma ei pea seal ees kaerajaani tegema, vaid nad ise õpivad (Siiri).

Õpetajad tõid välja, et on aktiivõppemeetodite kasutamist ette valmistades pooljuhuslikult mitmeid professionaalsuse arenguks vajalikku informatsiooni avastanud, näiteks erinevaid arvutiprogramme ja internetiportaale. Ka on nad enda sõnul rühmatöid läbi viies õpilasi paremini juhendama ja nõustama õppinud. Mida rohkem uuritavad õpetajad enda sõnul aktiivõppemeetodeid kasutavad, seda paremini õpivad nad enda sõnul aega planeerima. Mingit ülesannet juba mitmendat korda läbiviies oskab õpetaja juba arvestada, kui kaua aega selleks kuluda võiks või kui palju näiteks viimati kulus.

Praegu mul on juba näiteks kogunenud hunnik asju, mida ma kindlasti veel kasutada saan. Aga see ongi see, et ma rühmatööde ajal kogu aeg liigun ringi ja teen märkmeid, et mis hästi läks ja mida muuta võiks (Birgit).

Isiklikud eelised. Aktiivõppemeetodite üheks oluliseks eeliseks on uuringus osalenud õpetajate arvates niisugused võimalused, mis pakuvad midagi neile isiklikult ja mis pole nende hinnangul õpetamisega otseselt seotud. Näiteks nimetasid õpetajad rahulolutunnet, mis neil on tekkinud, kui mõni aktiivõppemeetod õpilastele väga meeldis ja ta neilt selle kohta positiivset tagasisidet sai. Õpetaja rääkis, et niisugused positiivsed emotsioonid kanduvad ka õppetööst väljapoole, isiklikku ellu. Lisaks tõid uuritavad välja, et aktiivõppemeetodite kasutamine on põnev ja vaheldusrikas ka neile endile. Näiteks rääkisid õpetajad, et pärast pikka päeva klassi ees seismist meeldib neile väga mõne rollimängu raames hoopis koos õpilastega pingis istuda ja rühmas vabalt arutleda. Ka lisasid uuritavad, et mõni rühmatöö ettekandel tekkinud arutelu on kujunenud neile isiklikult väga haaravaks ja põnevaks.

Endal on kuidagi nii hea, kui mingi meetod kohe eriti hästi välja kukkus ja siis tahes-tahtmata ma lähen selle tundega pärast koju ka (Ulvi).

Üldised eelised. Uuritavad õpetajad nimetasid ka mõningaid aktiivõppemeetodite kasutamise seotud üldisi eeliseid. Näiteks tõid nad välja positiivse mõju õpetaja ja õpilaste omavahelistele suhetele. Õpetajad rääkisid, et aktiivõppemeetodite kasutamine näitab õpilastele, et õpetaja näeb neile meeldivate tundide ettevalmistamisega vaeva. Uuritavad leidsid, et õpilased peavad tundma, et õpetajale meeldib neid õpetada ja seda aktiivõppemeetodite

kasutamine õpetajate sõnul võimaldab. Õpetajad tõdesid, et on aktiivõppemeetodite abil õpilastega kontakti saavutanud ning see teeb kaudselt ka nende õpetamise lihtsamaks.

Aga samas on mul isegi nii juhtunud, et kui ma mingi meetodiga hullult vaeva nägin ja see tunnis ikkagi ebaõnnestus, siis õpilastelt tuli empaatiat. Et nad lohutasid mind ja ma sain aru, et nad tunnevad, et ma olen nende nimel pingutanud ja võibolla see natuke näitab neile kaa, et ma hoolin (Birgit).

3.1.2. Aktiivõppemeetodite kasutamise eelised õpilastele

Õppimisega seotud eelised. Uuringus osalenud õpetajad nimetasid mitmeid nende hinnangul õpilaste seisukohast olulisi aktiivõppemeetodite kasutamise eeliseid. Õppimisega seotud eelistest nimetati teadmiste paremat kinnistumist. Õpetajad rääkisid, et kasutavad tihti ajurünnakut ja reeglite tuletamist ning avaldasid arvamust, et niisuguste meetodite käigus ise uut infot avastades jääb see õpilastele paremini meelde.

Vahel oleme teinud nii, et me toome juba näiteid ja lahendame ülesandeid ja alles siis hakkame vaatama, et kuidas need reeglid seal õpikus sõnastatud on või mis see teooria on. Aga õpilased on juba ise avastanud ja reeglid tuletanud ja ma usun, et niimoodi ise avastades need teadmised ka kinnistuvad neil paremini (Ulvi).

Uuritavad rääkisid, et aktiivõppemeetodite, näiteks ajurünnaku kasutamine tunni alguses aitab õpilastel väsimust peletada. Ka püüavad õpetajad enda sõnul õpitavat õpilaste jaoks huvitava ja hilisemas elus rakendatavana esitada. Nende hinnangul on aktiivõppemeetodite kasutamise eeliseks õppimisel õpitu vahetu rakendamine. Ühest küljest meeldib see õpilastele endile rohkem kui lihtsalt selle kohta lugemine ja teisest küljest aitab õpitu rakendamine ülesannet pikemas perspektiivis mõtestada.

Näiteks kui me õppisime CV-de kirjutamist, siis ma lasin neil endal vabalt valida mingi kuulsuse, kes neid kõnetab. Ja siis nad otsisid igaüks oma kuulsuse kohta netist infot ja koostasid nende andmete põhjal lõpuks CV. Nii et esiteks see huvitas neid ja teiseks said nad samal ajal CV kirjutamise ka selgeks (Birgit).

Mõned uuritavad õpetajad tõdesid, et õpilased saavutavad aktiivõppemeetodite abil paremaid tulemusi. Aktiivõppemeetodite kasutamise tulemusi on õpetajate sõnul raske hinnata, kuna nad ei saa võrrelda, missugused oleks tulemused olnud traditsioonilisi meetodeid kasutades. Siiski tõid nad välja, et märkavad positiivseid tulemusi üldpädevuste valdkonnas. Näiteks ütlesid uuritavad, et aktiivõppemeetodite kasutamise tulemusena on õpilased õppinud teistega suhtlema, arvestama, koostööd tegema ja omandanud ka parema iseseisva õppimise ja

kriitilise mõtlemise oskuse. Õpetajate hinnangul aitavad positiivsed tulemused kaasa ka õpilaste õpimotivatsiooni tõusmisele.

Aga tulemused ei ole ju ainult K, P, T, vaid ka need üldpädevused ja kõik muu, mis neid ennast innustab ja ma usun, et see motiveerib neid rohkem õppima ka (Birgit).

Isiklikud eelised. Uuritavad õpetajad tõid välja, et aktiivõppemeetodite kasutamisel on nende hinnangul ka õpilaste jaoks isiklikke eeliseid. Näiteks pakuvad aktiivõppemeetodid nende muidu üksluises koolipäevas vaheldust. Aktiivõppemeetodid on õpetajate arvates õpilastele meelelahutuslikud – huvitavad, naljakad ja tujutõstvad. Õpetajate hinnangul maandab aktiivõppemeetodite kasutamine õpilaste pingeid, kuna nad ei saa nende tööde eest enamasti hindeid. Ka tekib paaris- ja rühmatööde kasutamisel õpilaste vahel parem kontakt ja õpetajate sõnul on selle tulemusena õpilaste vahel välja kujunenud uusi sõbrasuhteid ja kooliväliseid ühistegevusi.

Igasugune koostöö ju liidab klasse. Kui üks grupp näiteks ettekannet tuleb tegema ja teised neid kuulavad ja küsimusi küsivad, siis neil ongi lõbus ja nad hakkavad suhtlema. Isegi niisugused inimesed, kes muidu omavahel üldse ei suhtleks. Aga siis nad suhtlevad isegi veel vahetunnis või pärast tunde edasi (Ulvi).

Üldised eelised. Uuritavate hinnangul arendab aktiivõppemeetodite kasutamine õpilastes mitmeid üldisemalt vajalikke oskusi. Nad leiavad, et aktiivõppemeetodite kasutamisel abil paranevad nende e-oskused. Ka tõid õpetajad välja, et õppekäikude raames õpivad õpilased liiklema, ümbrust tundma ja avalikus kohas käituma. Uuringus osalenud rääkisid, et aktiivõppemeetodite abil saavutatu loob õpilastele eeliseid koolivälistel üritustel, näiteks konkurssidel ja konverentsidel ja hilisemas elus.

Minu vilistlased on väga tihti mulle tagasisidet andnud, et see paistab igal pool välja, et nad julgevad esineda, küsida ja sõna võtta. Või on keegi tuttav mulle ütlema tulnud, et näe, see oli küll sinu endine õpilane, kes seal või seal kõnet pidas (Õnne).

3.2. Arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise puudustest

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise puudustest?“ andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kaks kahe alakategooriaga peakategooriat: 1) *osalistega seotud puudused* (alakategooriateks *õpilaste vastumeelsus* ja *lisatöö õpetajale*) ja 2) *aktiivõppemeetodite olemusest tulenevad puudused* (alakategooriateks *ajakuluga seotud probleemid* ja *piiratud kasutusvõimalused*).

Järgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa koos selgituste ja illustreerivate tsitaatidega.

3.2.1. Osalistega seotud puudused

Õpilaste vastumeelsus aktiivõppemeetodite kasutamise osas. Uurimuses osalenud õpetajad tõid aktiivõppemeetodite kasutamise olulise puudusena välja õpilaste vastumeelsuse.

Uuritavate hinnangul seisneb vastumeelsus mitmetes põhjustes. Ühena neist nimetati pingeid õpilastevahelistes suhetes. Näitena toodi välja, et kui klassis on välja kujunenud liidrid ja tõrjutud, suheldakse vaid kindlate klassikaaslastega ning valitseb pidev üldine konkurents ja tülitsemine, ei soovi õpilased aktiivõppemeetodeid kasutada.

No näiteks see üheksas klass mul. Need tüdrukud juba tülitsevad seal poiste pärast ja neid ei saa ju kuidagi omavahel kokku panna ja ega nad ise ei taha kaa siis midagi sellist (Liia).

Uurimuses osalenud õpetajad olid arvamusel, et on õpilasi, kes näitavad aktiivõppemeetodite suhtes üles vastumeelsust, kuna nad eelistavad traditsioonilisi ülesandeid, iseäranis individuaalset tööd, näiteks õpiku lugemist ja töövihiku täitmist. Õpetajate sõnul on mõni klass niisuguseid, kus suurem osa õpilasi eelistab pigem õpiku- töövihikuharjutusi ja omaette õppimist sest nad õpivad nii palju paremini.

Näiteks gümnaasiumi omad pigem naudivadki seda tavalist loenguvormi palju rohkem, sest siis nad tunnevad, et nad on juba nagu tudengid ülikoolis, et nad jah, õpivad hea meelega omaette (Õnne).

Õpilaste vastumeelsuse põhjustena aktiivõppemeetodite kasutamisel nimetasid uuritavad õpilaste puudulikku koostöö-, esinemis- ja suhtlemisoskust. Näitena toodi, et õpilastel tekib tihti probleeme kõigi rühmaliikmete panuse tagamisega. Ka ei julge õpilased avalikult arvamust avaldada ning klassi ees ettekandeid teha. Uuritavate hinnangul teevad sellisel juhul aktiivsemad õpilased küll kogu rühma eest töö ära, kuid edaspidi enam sarnast meetodit kasutada ega samas rühmas töötada ei soovi.

Selliseid, kes teiste kaelas selle rühmatöö ära teevad, neid on ikka igas klassis. Ja siis ma pean muudkui käima ja seletama jälle, et tee ikka sina ka tööd ja ma näen, et ülejäänud rühm tunneb ennast juba halvasti (Ulvi).

Vastumeelsus aktiivõppemeetodite kasutamise suhtes oleneb uuritavate hinnangul ka õpilase häälestatusest tunnis. Näiteks leidsid õpetajad, et aktiivõppemeetoditega liialdamine võib õpilastes tüdimust ning see omakorda vastumeelsust tekitada. Ka ei meeldi uuritavate sõnul

õpilastele aktiivõppemeetodite kasutamine päeva viimastes tundides, mil nad väsinud on. Ajutise vastumeelsuse põhjusena nimetati näiteks õpilaste halba tuju.

Vot kuskil seal seitsmendas, kaheksandas tunnis pole küll mõtet enam aktiviseerimisega vaeva näha. Eriti kui nad on tulnud kuskilt tunnist, kus seda just kasutati. Siis nad tahavad lihtsalt puhata ja oma töövihikut täita (Liia).

Aktiivõppemeetodite kasutamisega kaasnev lisatöö õpetajale. Uurimuses osalenud õpetajad tõid aktiivõppemeetodite kasutamise puudustena välja mitmeid lisatöid ja -tegevusi. Enim puudutavad need õpetajate hinnangul paaris- ja rühmatöömeetodeid. Ühena lisatöödest nimetati ettenägelikku planeerimist.

Õpetajad selgitasid, et see tähendab nende jaoks õppetöö ülesehituse detailideni läbimõtlemist. Näiteks võib juhtuda, et mõni rühm jõuab oma töö enne teisi valmis. Sellisel juhul peab õpetajal olema valmis mõeldud, millega seda rühma tegevuses hoida kuni ülejäänud lõpetavad. Kui niisugustele detailidele mõeldud pole, hakkavad õpilased õpetajate hinnangul kõrvaliste asjadega tegelema, näiteks omavahel jutustama ja kaasõpilasi segama.

Vahel on küll isegi nii, et ma olen mingit ülesannet neile mitu tundi ette valmistanud ja otsinud ja siis see täidab mul kogu tunni ajast ainult viis minutit. Ja siis veel need lisategevused kõigile...et ikka terve päeva valmistan vahel (Birgit).

Kui õpilased siiski kõrvaliste asjadega tegelema hakkavad, on uuritavate arvates oluliseks lisatööks klassis korra tagamine. Õpetajate hinnangul on see aga väga keeruline, kuna samal ajal tuleb jõuda ka nõrgemate õpilastega tegeleda ja tagada, et rühmade kõik liikmed kaasa töötaksid ja piisavalt panustaksid. Muuhulgas peavad uuritavad õpetajad ka rühmade moodustamist oma lisatööks.

Kui nad on harjunud, siis ei ole probleemi, aga kui ma näiteks alustasin nendega töötamist, siis see rühmadesse jagamine võttiski kõige kauem aega ja väsis (Ulvi).

Uurimuses osalenud õpetajad tõid aktiivõppemeetodite kasutamise puuduseks peetava lisatööna välja õpilaste lepitamise, nõustamise ja lohutamise. Nad selgitasid, et väga tihti tekib õpilastel rühmatöö käigus arusaamatusi või koguni tülisid ja sellistel puhkudel tuleb õpetajal need probleemid kiiresti lahendada, et rühm oma töö siiski lõpuni saaks teha.

Väga sageli on nii, et selle õpetajatööga kaasneb veel sotsiaalpedagoogi-, psühholoogi- ja nõustajaöö kaa ja see kaos on ikka väga kiire tekkima (Liia).

3.2.2. Aktiivõppemeetodite olemusest tulnevad puudused

Ajakuluga seotud probleemid aktiivõppemeetodite kasutamisel. Uurimuses osalenud õpetajad nimetasid ajaga seotud raskusi kolmes etapis: 1) liigne ajakulu aktiivõppemeetodite kasutamise ettevalmistamisel; 2) liigne ajakulu aktiivõppemeetodite kasutamisel tunnis ja 3) liigne ajakulu aktiivõppemeetodite abil soovitud tulemusteni jõudmiseks. Kõik uuritavad tunnistasid, et tunnis aktiivõppemeetodite kasutamisele eelnev ettevalmistustöö on väga ajamahukas. Õpetajate sõnul tuleb neil aktiivõppemeetodeid lisaks allikatest otsimisele vahel ka ise välja mõelda.

Sellseid lihtsamaid asju olen ma täitsa ise välja mõelnud. Näiteks sedelikaarte, mõistekaarte, otste kokkuvedamist. Mingeid selliseid asju võibolla (Siiri).

Ent lisaks ettevalmistamisele on aeganõudev ka aktiivõppemeetodite kasutamine tunnis. Uuringus osalenud õpetajad rääkisid, et vaatamata põhjalikule ettevalmistusele, võtab aktiivõppemeetodite kasutamine tunnis sageli palju rohkem aega, kui nad selleks planeerinud olid. Uuritavad tunnistasid, et vestlused ja arutelud võivad kujuneda ootamatult pikaks ning tihti ei jõuta plaanitud ülesandeid tunni lõpuks valmis. Lisaks tunnitöö organiseerimisele ja õpilaste juhendamise võtab aega tulemuste tagasisidestamine.

Nad peavad ikka väga põhjalikku tagasisidet saama, sest muidu ei ole kogu töö ju mõtet ja nad ei õpi midagi. Selle kõneõpetuse raames me kulutasime kaheksa tundi kuni olime kõik kõned läbi arutanud ja tagasisidestanud (Õnne).

Uuritavate sõnul on aktiivõppemeetodeid kasutades soovitud muutuste ja tulemuste saavutamine ajaliselt pikk protsess. Õpetajate arvates on paremate tulemuste saavutamine võimalik vaid juhul, kui aktiivõppemeetodite kasutamine on mõtestatud ka pikemas perspektiivis.

Et nendes rühmades lisaks sotsialiseerumisele ka õppimine toimuks ja tulemusi oleks...et see võttis kaua aega. Võibolla tõesti sellepärast, et ma algul ei mõtestanud enda jaoks ja pikemas perspektiivis neid asju ära (Birgit).

Aktiivõppemeetodite piiratud kasutusvõimalused. Uurimuses osalenud eesti keele õpetajad tõid puudusena välja, et kõigi teemade ja osaoskuste või isegi eesti keele kui aine õpetamisel pole alati võimalik aktiivõppemeetodeid kasutada. Eesti keelt õppeainena võrreldi ühe uuritava poolt reaalineteaga, kuna eesti keel on tema hinnangul üsna faktipõhine ja selles on kohati liiga palju reegleid. Kõik õpetajad tõid eesti keele tundidele võrdluseks kirjandustunnid, kus nad enda sõnul palju rohkem aktiivõppemeetodeid kasutavad. Nad

selgitasid, et eesti keele õpe ei võimalda nende arvates nii palju loomingulisust ja fantaasiat kui kirjandusõpetus.

Kirjanduses on muidugi lihtsam, aga eesti keeles... ma ei kujuta ettegi, mille kohta nad seal näiteks referaadi saaksid kirjutada, sest seal on ikka seda muud õppimist palju rohkem ja ei ole sellist loomingulisust võibolla (Ulvi).

Uuritavad rääkisid, et aktiivõppemeetodeid on peaaegu võimatu kasutada grammatikaõppel. Nad tõid põhjenduseks, et grammatika on kõige raskemini õpetatav eesti keele osaoskus üldse ning lisasid, et mingi osa keeleõppest võiks nende arvates pigem traditsiooniliseks jääda. Küll aga tõdesid uuritavad, et kui grammatikareeglid selgeks on õpitud, siis kordamise etapis saab mingil määral ka aktiivõppemeetodeid kasutada.

Kui kellelgi oleks näiteks mingi hea nipp, kuidas neile need komad selgeks õpetada, et millal ikkagi see koma sinna „kui“ ette käib, vot siis kasutaks küll rohkem. Ja kokkulahekirjutamine on vaieldamatult keeruline ja nõuab neilt endilt palju rohkem (Liia).

Aktiivõppemeetodite kasutamist piiravaks teguriks nimetasid uuritavad õpetajad mitmel korral ka nende meetodite abil lahendatavate ülesannete hindamist. Toodi välja, et paaris- või rühmatööna lahendatud ülesande või tehtud töö puhul ei saa õpetaja kunagi päris kindel olla, kas kõigi rühmaliikmete panus töösse oli võrdne. Uuritavad ütlesid, et vahel harva on nad küll tervet gruppi hinnanud, andes kõigile sama hinde. Siiski lisasid nad, et kui eesmärgiks on hinnatav teadmiste kontroll, kasutavad nad traditsioonilisi kirjalikke teste.

Rühmatöös ma ei tea ju, palju keegi tegi ja ei taha hindamisega kellelegi liiga teha (Ulvi).

3.3. Tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse „Millised tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks?“ andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kolm kahe alakategooriaga peakategooriat: 1) *õpetajale seatud tingimused* (alakategooriateks *õpetaja isikuga seotud tingimused* ja *õpetaja oskustega seotud tingimused*); 2) *õpilastele seatud tingimused* (alakategooriateks *õpilaste oskustega seotud tingimused* ja *õppevahenditega seotud tingimused*) ja 3) *koolisüsteemile seatud tingimused* (alakategooriateks *õpetaja arengu tagamine*, *õpetajate töökoormuse vähendamine* ja *õppevahendite võimaldamine*). Järgnevalt esitatakse tulemused alakategooriate kaupa koos selgituste ja illustreerivate tsitaatidega.

3.3.1. Õpetajale seatud tingimused

Õpetaja isikuga seotud tingimused. Uurimuses osalenud õpetajad tõid välja mitmeid tingimusi, mis nende arvates aktiivõppemeetodite kasutamiseks täidetud peavad olema. Uuritavad nimetasid olulisteks õpetaja meeldivat iseloomu ja isiklikku huvi aktiivõppemeetodite kasutamise vastu. Uuritavate õpetajate sõnul algab igasugune õpetamine headest suhetest, kusjuures kandev roll selle saavutamiseks lasub nende hinnangul just õpetajal. Nad avaldasid arvamust, et mida loomingulisem, avatum ja sõbralikum on õpetaja ise, seda kiiremini saavutatakse omavaheline kontakt ja seda kergemini innustuvad õpilased aktiivõppemeetodite kasutamisest. Ka leidsid uuritavad, et aktiivõppemeetodite kasutamiseks peab õpetaja ise nende vastu huvi tundma. Õpetajate sõnul on võimalik sel teemal kolleegidega arutada, meetodikavihikutest lugeda või internetist infot otsida, kuid kõige olulisem on nende hinnangul õpetaja isiklik huvi ja tundmus, et aktiivõppemeetodite kasutamine pakub talle endale midagi.

See on mul juba nagu väikestviisi hobi. Vähemalt ma ise tunnen nii, et kohati ma vaimustun neist meetoditest isegi rohkem kui lapsed (Birgit).

Õpetaja oskustega seotud tingimused. Uuritavad leidsid, et lisaks õpetaja isikuomadustele on oluliseks tingimuseks aktiivõppemeetodite kasutamisel õpetaja professionaalsed oskused. Õpetajad avaldasid arvamust, et aktiivõppemeetodite kasutamine nõuab neilt palju enam kui traditsiooniline loengupidamine või õpiku-, töövihiku- ja tahvlimeetod. Selleks, et aktiivõppemeetodite kasutamine oleks võimalik, peab õpetaja nende arvates olema igakülgselt informeeritud sellest, kuidas aktiivõppemeetodeid kõige tulemuslikumalt kasutada. Uuritavate arvates peab õpetaja aktiivõppemeetodite ettevalmistamisel olema palju põhjalikum ja ettenägelikum kui muude meetodite puhul. Näiteks peab õpetaja palju rohkem tähelepanu pöörama ajalistele ressurssidele ja kõigi õpilaste haaramisele.

Kui mina kirjutan tahvlile ja nemad peavad selle vihikusse ümber kirjutama ja pärast töövihikut täitma, siis nad teevadki ja pole probleemi. Aga kui ma tahan nendega rühmatööd teha ja mõni lihtsalt kaasa ei tee, siis ma pean olema valmis sekkuma, sest kui kõik ei tee, siis pole sellel tööl enam mõtet (Ulvi).

Uuringus osalenud õpetajad olid arvamusel, et õpetaja ei saa õpilastelt eeldada aktiivõppemeetodite kasutamise oskuste iseeneslikku kujunemist. Õpetajad selgitasid, et nad peavad oskama õpilastes erinevaid vajalikke oskusi arendada mitte üksnes keeleõppele keskenduma.

Ega sellest üksi ka kasu pole, kui nad korrekselt kirjutavad, aga ei oska esineda ja seda tööd ette kanda (Õnne).

Uuritavate arvates peaks õpetaja aktiivõppemeetodite kasutamiseks tundma erinevaid tehnoloogilisi võimalusi. Õpetajad leidsid, et neil poleks võimalik nõuda õpilastelt midagi, milles ta ise piisavalt pädevad pole. Kuna aga aktiivõppemeetodite kasutamine näiteks tööna arvutiklassis või koduse ülesandena on üsna levinud, soovivad õpilased seda üsna tihti. Õpetajad peavad enda sõnul suutma õpilastega sammu pidada.

3.3.2. Õpilastele seatud tingimused

Õpilaste oskustega seotud tingimused. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et aktiivõppemeetodite kasutamisel sõltub üsna palju ka õpilastest. Ühe tingimusena nimetasid õpetajad õpilaste oskusi. Nad selgitasid, et aktiivõppemeetodeid on küll hea kasutada, kuid seda üksnes juhul, et õpilastel on õpetatava või harjutatava teema kohta mingid teadmised juba olemas. Õpetajad rääkisid, et õpilased on oma teadmistelt väga erinevad ja täiesti võrdset taset nad ei ootagi, kuid et rühmatöid ei saa teha, kui rühmas on liikmeid, kes ei tea käsitletavast teemast midagi.

Teadmiste võrdne tase oleks üheks tingimuseks, aga see on väga keeruline ja ilmselt ei saa seda mitte kunagi juhtuma (Siiri).

Samuti arvasid uuritavad, et puuduliku koostööoskuseta pole võimalik aktiivõppemeetodeid kasutada. Õpetajate sõnul peaks õpilased esialgu oskama vähemalt paarides töötada, et sellest ajapikku edasi juba rühmade moodustamise juurde liikuda. Ka töid uuritavad õpetajad välja, et õpilased võiks aktiivõppemeetodite kasutamisega juba harjunud olla: osata esineda, arutleda ja aega planeerida. Sellisel tingimusel kasutaksid nad aktiivõppemeetodeid palju sagedamini kui seni.

Õppevahenditega seotud tingimused. Oluliseks tingimuseks aktiivõppemeetodite kasutamisel pidasid uuritavad õpetajad õppevahendite kasutamise võimalust. Nende sõnul on seejuures mitmeid õpilastele esitatavaid tingimusi. Näiteks toovad nad nutitelefonide olemasolu. Kuigi õpetajad mõistavad, et nii kallite vahendite soetamist ei saa nad õpilastelt (või nende vanematelt) nõuda, tunnistavad nad, et igas klassis on vaid paar-kolm õpilast, kellel nutitelefoni pole. Õpetajate sõnul võimaldavad nutitelefoniid ligipääsu näiteks e-sõnaraamatutele ja erinevatele testidele või õpetaja koostatud ülesannetele.

Hästi palju teeme me selles Kahoot-keskkonnas. Selle saab isegi kiiremini kui mõne teise meetodiga, aga tulemus on palju kiirem, põnevam ja neile meeldib (Birgit).

Kuigi uuritavad arvavad, et õpilased sooviksid nutitelefone palju sagedamini kasutada ja õpetajad ise seda meeleldi ka võimaldaks, saab takistuseks, et mõnel õpilasel nutitelefoni pole. Õpetajate sõnul on õpilased küll enamasti nõus oma telefoni teistega jagama, kuid õpetajad arvavad, et need, kel nutitelefoni pole, tunnevad ennast sellepärast halvasti.

Uuritavate hinnangul puuduvad mõnel õpilasel ka elementaarsed vahendid, näiteks joonlaud, käärid, liim või mõni värviline pliiats. Kui paaris- ja rühmatöid kasutades mõnel rühmal neid vahendeid pole, võib juhtuda, et üks rühm esitab ilusa värvilise ja sirgete joontega töö, kuid mõne rühma töö jääb kahvatuks ja õpilased ei soovi seda seinale või näitamiseks esitada. Niisiis peavad õpetajad üheks oluliseks tingimuseks, et õpilastel vähemalt elementaarsed vahendid olemas ja kaasas oleks.

3.3.3. Koolisüsteemile seatud tingimused

Õpetaja arengu tagamine. Uurimuses osalenud õpetajad nimetasid koolisüsteemile mitmeid ootusi, mille tagamise tulemusena kasutaksid nad aktiivõppemeetodeid senisest enam. Ühe niisuguse tingimusena toodi välja õpetaja arengu tagamine. Siia kuuluvad näiteks erinevate täienduskoolituste võimaldamine ja konstruktiivne tagasiside. Uuritavad tunnistasid, et kuigi nad on aktiivõppemeetoditega seotud koolitustel osalenud, sooviksid nad palju enam praktilisi koolitusi. Senistelt koolitustelt on õpetajad küll kasulikke materjale saanud, kuid leiavad, et aktiivõppemeetodite kasutamist võiks vastavalt õpetada.

Aga kuidas sa õpetajana peaks oskama neid meetodeid kasutada, kui sa ise seda aktiivõpet õppijana katsuda pole saanud? (Liia).

Kõik uuritavad kinnitasid, et kooli poolt ei kontrolli nende tundides kasutatavaid meetodeid keegi. Kui ühest küljest pidasid õpetajad positiivseks, et neile on õppemeetodite valikul vabad käed jäetud, siis teisest küljest sooviksid nad oma töö kohta siiski mingit tagasisidet saada. Uurimuses osalenute sõnul ei ootagi nad oma tunde vaatlama ilmtingimata direktorit või õppealajuhatajat, vaid selleks võiks olla ka mõni kolleeg. Õpetajate sõnul oleks eriti vajalik metoodiliselt pädeva vaatlaja tagasiside – uurimuses osalenud tunnistasid, et ei ole kindlad, kas nad kasutavad aktiivõppemeetodeid alati õigesti.

Minu tunnis pole jah siiani keegi kahjuks käinud. Mmm...aga mida see mulle annaks? Ma arvan, et siis ma saaksin teada, mida ma valesti teen ja mida ma paremini saaksin teha või kuhu edasi arenema (Ulvi).

Ma ei ole metoodik, muideks! Ma olen täiesti tavaline õpetaja ja ma ei tea, kas see on aktiivõpe, mida ma teen (Liia).

Õpetaja töökoormuse vähendamine. Aktiivõppemeetodite senisest enama kasutamise tingimuseks pidasid uuritavad õpetajad töökoormuse vähendamist. Õpetajad rääkisid, et kasutavad aktiivõppemeetodeid nii tihti, kui õppekava seda võimaldab. Nad selgitasid, et tundide vähese arvu kohta on õppekava nende hinnangul liiga mahukas. Seega ei jää klassis vaheldusrikaste aktiivõppemeetodite kasutamiseks nii palju aega, kui õpetajad sooviksid. Uuritavad leidsid, et kui õppekava oleks paindlikum, kasutaksid nad aktiivõppemeetodeid palju tihemini.

No ma arvan, et kui õppekava maht oleks oluliselt väiksem ja tundide arv oleks oluliselt suurem ja õpilaste arv klassis väiksem...et siis kasutaks küll palju rohkem (Liia).

Ent suure töökoormuse all pidasid uuringus osalenud silmas ka suurt õpilaste arvu klassis. Õpetajad rääkisid, et kui see arv oleks väiksem, oleks neil aktiivõppemeetodite, eriti rühmatööde organiseerimine palju lihtsam. Uuritavad õpetajad tõid näiteks, et kui klassis on üle 30 õpilase ja soovituslik rühmaliikmete arv on 4 inimest, siis moodustub rühmatööks vähemalt 7-8 rühma ja õpetaja ei suuda nende tööd enam hallata. Ka kaob siis õpetajate arvates pool töö mõtet lihtsalt ära, sest ettekannete tegemist hakkab teisest küljest juba tunniaeg piirama.

Õppevahendite võimaldamine. Uurimuses osalenud õpetajate hinnangul saaks mitmed aktiivõppemeetodite kasutamiseks vajalikud tingimused kool vajalike õppevahendite võimaldamisega luua. Siia kuulub õpetajate arvates ka mugav mööbel. Näiteks rääkisid õpetajad, et kuna rühmatööde või rollimängude ajaks tuleb tihti laudu ja toole ümber tõsta, võiksid need olla kerged ja kompaktsed. Mõni õpetaja rääkis, et suurte, raskete, kolisevate ja lagunevate toolide-laudade tõttu on nad oma klassiruumi lauad juba püsivalt neljaste rühmadega arvestades paigutanud. See aga pole nende sõnul praktiline iseseisvate ja vaikuses töötamist nõudvate meetodite kasutamise ajal. Ent mõned uuritavad ütlesid, et nende klassiruumis on uus ja kompaktne mööbel juba olemas ning seetõttu on aktiivõppemeetodite kasutamine palju sagedasem, kui varem vana mööbliga.

Ma saan aru, et teiste Eesti õpetajatega võrreldes elan mina, ja meie kool üldse, väga hästi. Et minule on kool alati vastu tulnud ja mingit probleemi ei ole. Ainult see wifi-levi jah ei tööta alati, see on jama (Ulvi).

Ühe olulise tingimusena töid uuritavad õpetajad välja tehnilised vahendid, näiteks nutitahvlid, projektorid ja *wifi*-levi klassiruumides. Siiski tunnistasid õpetajad, et need tingimused pole nende koolis veel täidetud. Ehkki koolides, kus uuritavad töötavad, on klassides projektorid, ei ole *wifi*-signaal alati tugev ja nii mõnigi kord on aktiivõppemeetodite kasutamine selle tõttu kannatanud. Ka tunnevad õpetajad puudust tahvelarvutitest, mida saaks kasutamiseks anda õpilastele, kellel nutitelefone pole. Uuritavad rääkisid, et mõistab, et koolil pole kõikvõimalike tehniliste vahendite soetamiseks ressursse, kuid et nende olemasolul kasutaksid nad kindlasti rohkem ning mitmekesisemaid aktiivõppemeetodeid.

4. Arutelu

Bakalaureusetöö eesmärgiks oli teada saada, millised on eesti keele kui emakeele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest ja puudustest ning sellest, missugused tingimused peavad eesti keele õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks. Käesolevas peatükis arutletakse uurimuse tulemuste üle uurimisküsimuste kaupa.

Uuritavate poolt aktiivõppemeetodite kasutamise eelistena kirjeldatu ühtib paljuski Baum-Valgma ja Šmõreitšiku (2010) loetletuga. Näiteks nimetati käesolevas uurimuses eelistena nii õpilaste kriitilise mõtlemise ja iseseisva töötamise kui koostööoskuse arenemist. Eelisena toodi välja ka võimalus kasutada aktiivõppemeetodeid õppeainete lõimimisel. Kui Baum-Valgma ja Šmõreitšik kirjeldasid põhiliselt aktiivõppemeetodite kasutamise eeliseid õpilaste jaoks, siis käesolevas uurimuses osalenud õpetajad nimetasid lisaks mitmeid eeliseid õpetajale. Nende hulka kuulus nii isiklik rahulolu aktiivõppemeetodi õnnestumisest kui ka näiteks võimalus aktiivõppemeetodeid kasutades professionaalselt areneda. Mitmed uurimuses osalenud õpetajad pidasid õpetamise aluseks häid õpetaja-õpilaste ning õpilaste omavahelisi suhteid ja rääkisid, et aktiivõppemeetodite kasutamine võimaldab edukalt seda saavutada. Ka on uuritavate hinnangul üks aktiivõppemeetodite eeliseid, et nende kasutamine on õpilaste ja õpetajate jaoks ühtviisi vaheldusrikas ja huvitav ning meeldib neile. Eelisena nimetati ka positiivset mõju õpilaste motivatsioonile. Sama on esile toonud ka Salumaa, Talvik ja Saarniit (2006) ning Michael (2006).

Ent uurimuses osalenud õpetajate hinnangul on aktiivõppemeetodite kasutamisel ka puudusi. Näiteks peeti puuduseks, et aktiivõppemeetodeid ei saa hästi kasutada mõningates õppeprotsessi etappides, teatud teemade puhul ning näiteks grammatikaõppel. Kui Prince (2004) leidis, et õpilased saavutavad aktiivõppemeetodeid kasutades paremaid tulemusi, siis

käesolevas uurimuses osalenud õpetajate arvamustele tuginedes see väide kinnitust ei leidnud. Nimelt selgus, et õpetajatel on endi sõnul raske hinnata, kuivõrd õpilaste tulemused aktiivõppemeetodeid kasutades paremad on. Nad peavad selle põhjuseks asjaolu, et neil pole võrdlusmomenti, missugused oleksid õpilaste tulemused, kui õppimisprotsessis aktiivõppemeetodeid üldse ei kasutataks. Ka rääkisid õpetajad, et õpilaste teadmiste kontrollimisel nad aktiivõppemeetodeid ei kasuta.

Puuduste osas jõuti käesolevas uurimuses samade tulemusteni kui Niemi (2002) oma uurimuses. Sarnaselt Niemile selgus, et uuritavad pidasid aktiivõppemeetodite kasutamise oluliseks puuduseks suurt ajakulu nende meetodite ettevalmistamiseks ja tunnis kasutamiseks. Ka leiti, et õpilaste oskused aktiivõppemeetodeid kasutada on õpetajate hinnangul puudulikud ning et õpilasgrupid on nende meetodite kasutamiseks sageli liiga suured ja õppekava mahukas. Samas vastupidiselt Niemile ei toodud välja lapsevanemate või kolleegide vastuseisu aktiivõppemeetodite kasutamisel. Erinevuseks on ka see, et kui Niemi leidis, et uuritavate hinnangul on koolides kesised õppimistingimused ning puudu aktiivõppemeetodite rakendamiseks vajalikest vahenditest, siis käesolevas uurimuses osalenute arvates on kool neile erinevate tehnoloogiliste vahendite võimaldamisel vastu tulnud. Uuritavad eesti keele õpetajad rääkisid, et neil on olemas oma klassiruumid, mis võimaldavad aktiivõppemeetodeid kasutada ja vajadusel, näiteks rühmatööde puhul, saavad nad kasutada ka lisaruume. Samuti on õpetajate sõnul nende klassides mugav mööbel, mida saab vajadusel kiiresti ümber tõsta ja projektorid, mida kasutatakse näiteks nutitelefonidega internetikeskkonnas ülesandeid lahendades. Õpetajad tundsid puudust üksnes tahvelarvutitest ja tugevamast wifi-signaalist, kuid selgitasid samas, et mõistavad, et selleks pole lihtsalt majanduslikke ressursse.

Uurimuses osalenute sõnul polnud nende tunde vaadeldud ning aktiivõppemeetodite kasutamine polnud ka kolleegidevahelises suhtluses esile kerkinud. Töö autor leiab, et aktiivõppemeetodite kasutamise efektiivsuse tõstmiseks ning kolleegidele üksteiselt õppimise võimaluse andmiseks oleks vajalik tundide vaatlemine, rõhuga meetodite ja metoodiliste võtete kasutamisel. Sarnaselt arvasid ka uuritavad ise. Nad rääkisid, et tunnevad, end pädevalt üksnes nende aktiivõppemeetodite osas, mida enim kasutavad, näiteks ajurünnak, kuid et sageli nad endi sõnul isegi ei teadvusta endale, missuguseid meetodeid kasutavad. Nad tõid välja vajadust konstruktiivse tagasiside järele. Õpetajate arvates võiks nende tunde vaadelda mõni metoodiliselt pädev spetsialist, kuid leidsid, et abi võiks olla ka kolleegide soovitustest.

Uurimuses osalenud eesti keele õpetajad leidsid, et õpilastega aktiivõppemeetodite kasutamiseks on väga oluline, et kõigepealt õpetajail endil aktiivõppe abil õppimisest positiivne kogemus oleks. Sellest lähtuvalt sooviksid õpetajad osaleda koolitustel, mis

võimaldaks neil õpitut kohe ka praktiliselt rakendada. Õpetajate koolitamise tähtsus ilmnes ka katse puhul, mille korraldasid Er, Altunay ja Yurdabakan (2012) oma uurimuses. Nimelt selgus nende uurimusest sarnane aspekt, et aktiivõppe edukaks kasutamiseks peaks õpetaja enne vastavalt koolitatud olema. Seega võiks eeldada, et samasugune meetod oleks tulemuslik ka Eesti kontekstis. Uuriija hinnangul võiks eesti keele kui emakeeleõpetajatele pakkuda mitmekesisemat valikut aktiivõppemeetoditega seotud koolitustest.

Kuna bakalaureusetöö teoreetilisest osast selgus, et õppemeetodeid klassifitseeritakse erinevalt ning et ka aktiivõppel ühte kindlat definitsiooni pole, on töö autor sarnaselt Michael'iga (2006) seisukohal, et aktiivõppe puhul on tegemist pigem lähenemisviisiga õppimisele kui konkreetsete meetoditega. Näiteks selgus intervjuudest, et õpetajad pidasid aktiivõppeks ka monoloogivormis loengumeetodit, kuigi Krulli (2000) järgi on loeng õpetajakeskne õppemeetod. Uurimuses osalenud õpetajad leidsid, et igasugune õppimine on juba oma olemuselt aktiivne.

4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus

Järgnevalt tuuakse välja mõned autori arvates olulisemad töö piirangud ning arutletakse selle üle, kuidas tulevaste uurimistööde läbiviimisel sarnaseid kitsaskohti vältida. Autori hinnangul võib kitsaskohti leida nii andmete kogumise kui ka analüüsimise etapis.

Kuigi poolstruktureeritud intervjuu kasutamine võimaldab uuritavatelt vestluse käigus lisaküsimusi küsida, osutus see algaja uuriija jaoks keeruliseks. Selleks, et lisaküsimuste esitamine oleks olnud lihtsam, pidanuks uuriija enne intervjuu kava koostama asumist veel enam varasemaid teemakohaseid uurimusi lugema. Samuti võiks uuriija edaspidi pöörata tähelepanu küsimuste julgemale täpsustamisele, kui uuritavad küsimuste temast kaugenevad.

Mõningad kitsaskohad esinevad bakalaureusetöö autori hinnangul ka andmete analüüsimise etapis. Käesolevas töös kasutas autor kaaskodeerija abi üksnes ühe intervjuu kodeerimisel. Töö usaldusväärsust oleks olnud võimalik suurendada järgides Denzini ja Lincolni (2005) soovitusi, mille kohaselt võiks kaaskodeerija abi kasutada kogu andmestiku puhul. Tulevastes uurimustes kavatseb uuriija sellele soovitusele rohkem tähelepanu pöörata.

Creswell ja Miller (2000) soovivad uurimuse usaldusväärsuse suurendamise eesmärgil saata täiemahulised transkriptsioonid enne analüüsimist uuritavatele ülelugemiseks, parandamiseks ja täiendamiseks. Uuriija arvestab ka selle võimalusega edasisi uurimusi kavandades ja läbi viies.

Mitmete piirangutele vaatamata leiab autor, et väikesemahulisel bakalaureusetööl on praktiline väärtus haridusvaldkonnaga seotutele. Näiteks saavad üliõpilased töö teoreetilist

osa lugedes kompaktse ülevaate aktiivõppe olemusest. Õpetajatele annab tulemuste peatükiga tutvumine võimaluse mõelda, kuivõrd ühtivad nende endi arusaamad uurimuses osalenute arusaamadega. Koolijuhtide jaoks võiks käesolev bakalaaurisetöö olla autori hinnangul heaks infoallikaks selles osas, kuidas luua õpetajate meelest olulisi tingimusi selleks, et õpetajad saaksid aktiivõppemeetodeid tõhusamalt kasutada.

Tänuõnad

Tänan neid viit meeldivat õpetajat, keda andmete kogumiseks intervjueerisin ja kelle avameelsed tsitaadid minu bakalaureusetööd ilmestavad. Tänan kannatlikkuse ja minusse uskumise eest oma abikaasat, lapsi ja vanemaid. Töö edenemisele kaasaelamise eest suur aitäh ka Anule, Eerikale ja Marleenile.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudilõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

19.05.2015

Eveli Laats

Kasutatud kirjandus

- Aher, S., & Kala, U. (Koost). (1996). *Aktiivõppe käsiraamat*. Tallinn: Riigi Kooliamet, USA Hariduse Arenduskeskus.
- Asser, H., & Küppar, M. (2000). *Võõrkeeletunni planeerimine ja ülesehitus. Keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallinn: TEA Kirjastus.
- Baum-Valgma, T., & Šmõreitšik, A. (2010). *Aktiivõppe võtted eesti keele ja kultuuri õpetamiseks kutseõppeasutustes: käsiraamat*. Tallinn: Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.
- Beljajev, R., & Vanari, K. (2005). *Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). California Stole University. Long Beach: A Pearson Education Company.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Dahnlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (Toim). (2009). *Õuesõppe pedagoogika kui teadmiste allikas – lähiümbrustest saab õpiõu*. TLÜ Kirjastus.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, New York, NY.
- Er, M., Altunay, U., & Yurdabakan, I. (2012). The effects of active learning on foreign language self-concept and reading comprehension achievement. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 3(4), 43 – 58.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50 – 72.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2008). *Active and Cooperative Learning*. North Carolina: Penn State University.
- Hardon, A., Hodgkin, C., & Fresle, D. (2004). *How to investigate the use of medicines by consumers*. Switzerland: World Health Organization and University of Amsterdam.

- Jaani, J., & Aru, L. (Koost). (2010). *Lõiming. Lõimingu võimalusi põhikooli õppekavas*.
Külastatud aadressil
<http://www.curriculum.ut.ee/sites/default/files/sh/l6imingukogumik.pdf>.
- Karm, M. (2013). *Õppemeetodid kõrgkoolis*. Tartu: Sihtasutus Archimedes.
- Kikas, E. (Toim). (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/edukoraamatkaanega.pdf>.
- Kikas, E., & Toomela, A. (Toim). (2013). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kuurme, T., & Siim, E. (1991). *Aktiivõpe*. Tallinn: Harjumaa Hariduse Arenduskeskus.
- Kõverjalg, A. (1995). *Õppeprotsessi aktiveerimine. Probleemõpe*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemia Kirjastus.
- Maanso, V., & Unt, I. (2003). *Valik ülldidaktika termineid*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus.
- Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3 – 27.
- Metslang, H., Kibar, T., Kitsnik, M., Koržel, J., Krall, I., & Zabrodskaia, A. (2013). *Kakskeelne õpe vene õppekeelega koolis: uuringu lõpparuanne*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Eesti Keele ja Kultuuri Instituut.
- Michael, J. (2006). Where is the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159 – 167.
- Niemi, H. (2002). Active learning – a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763–780.
- Pedastsaar, T. (2000). *Õpi- ja õpetamisviisid: õppevahend Tartu Ülikooli õpetajakoolituse ja kasvatusteaduste bakalaureuseõppe üliõpilastele*. Külastatud aadressil
http://opetaja.edu.ee/kyllin/materjalid/varia/opi-ja_%20opetamisviisid.pdf.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223 – 231.
- Põhikooli riiklik õppekava. (2011). Riigi Teataja. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. United States of America: Cambridge University Press.

- Rouvrais, S., Gilliot, J. M., Landrac, G., Degrugillier, D., & Houcke, S. (2004). Active Pedagogy as an Essential Complement for Project-based Learning. Retrieved from <http://public.telecom-bretagne.eu/~srouvrai/documents/ALE-SR.pdf>.
- Saarso, K., & Sõrmus, E. (2008). *Kuidas õpetada erialakeelt. Metoodika käsiraamat*. Tallinn: Eesti Ekspressi Kirjastuse AS.
- Salumaa, T., Talvik, M., & Saarniit, A. (2006). *Aktiivõppe meetodid*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Tammiste, H. (2014). *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis*. Tartu: Atlex.
- Thomas, D. R. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analysis*. New Zealand: University of Auckland.
- Toomela, A. (2009). *Eesti põhikooli efektiivsus: lõpparuanne*. Külastatud aadressil <http://hdl.handle.net/10062/40918>.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.

Lisa 1. Intervjuuküsimuste kava

Teemaplokk	Uurimisküsimus	Põhiküsimused	Lisaküsimused
Küsimused taustateadmiste saamiseks		<p>1. Mis on Teie jaoks <i>aktiivõpe</i>?</p> <p>2. Mis on Teie jaoks <i>aktiivõppemeetodid</i>?</p> <p>3. Kust olete saanud oma oskused aktiivõppemeetodeid kasutada?</p> <p>4. Missuguseid aktiivõppemeetodeid te kasutate?</p> <p>5. Kui sageli te neid kasutate?</p>	<p>1. Kuivõrd olete osalenud aktiivõpet käsitlevatel koolitustel?</p> <p>2. Kuivõrd olete kursis sellega, missuguseid aktiivõppemeetodeid on kasutanud Teie kolleegid?</p> <p>3. Kui Te aktiivõppemeetodeid ei kasuta, siis miks?</p> <p>4. Kui kasutate, siis miks?</p>
Aktiivõppemeetodite kasutamise eelised ja puudused	<p>1. Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest?</p> <p>2. Millised on eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise puudustest?</p>	<p>6. Mis on Teie jaoks aktiivõppemeetodite kasutamise eelised?</p> <p>7. Mida peate aktiivõppemeetodite kasutamise puudusteks?</p> <p>8. Kui Te tõite välja aktiivõppe eeliseid ja puuduseid, siis millega võrreldes te neid välja tõite?</p> <p>9. Kuidas mõjutab aktiivõppemeetodite kasutamine Teie hinnangul õpilaste õpitulemusi?</p> <p>10. Kuidas mõjutab aktiivõppe kasutamine õpilaste motivatsiooni?</p> <p>11. Milles see avaldub?</p>	<p>4. Miks nimetatu Teie arvates oluline on?</p> <p>5. Näiteks mingisuguse teise õpetamisviisiga?</p> <p>6. Kuidas Teie arvates õpilased aktiivõppemeetodite kasutamisse suhtuvad?</p> <p>7. Kuidas suhtuvad lapsevanemad?</p> <p>8. Kuidas kaasõpetajad?</p> <p>9. Kuidas kooli juhtkond?</p>

<p>Tingimused aktiivõppemeetodite kasutamiseks</p>	<p>3. Millised tingimused peavad eesti õpetajate arvates olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks?</p>	<p>12. Missugused tingimused peavad teie meelest olema täidetud aktiivõppemeetodite kasutamiseks?</p> <p>13. Missugused nendest tingimustest on Teie töökohal täidetud?</p> <p>14. Kuivõrd mõjutavad aktiivõppemeetodite kasutamist ajalised ressursid?</p> <p>15. Missugustel tingimustel kasutaksite aktiivõppemeetodeid rohkem kui praegu?</p>	<p>10. Missuguseks hindate oma oskusi kasutada tunnis aktiivõppemeetodeid?</p> <p>11. Missuguseks õpilaste omi?</p> <p>12. Missugust tuge ootate koolilt, et aktiivõppemeetodite kasutamine oleks võimalik?</p> <p>13. Missugused ootused on lapsevanematele?</p> <p>14. Missuguseks hindate enda meelestatust kasutada aktiivõppemeetodeid?</p>
--	---	---	--

Lisa 2. Näide transkriptsioonist

Lõik intervjuust Birgitiga

/.../

Kui sa ütled nüüd, et sul oli üks niisugune klass, kes hea meelega ei-ei teinud seda rühmatööd. Aga miks nad ei tahtnud siis?

Neil oligi nagu see, et nad igaüks arvas, et... esiteks ma arvan hästi tugev konkurents oli selles klassis, noh, kes pidi kõige parem olema. Et nüüd see konkurents on võibolla asendunud koostööga. Ja-ja võibolla seal oli ka see klassi sisekliima selline pingelisem natuke. Et need suhted ei olnud nii head. Ja et olid mingid liidrid ja olid mingid, kellega ei taheta koos olla ja seda sallivust vähem.

Aga kuivõrd siis mingeid muid aktiivõppemeetodeid andis kasutada nendega?

Ei, ma ikka panin neid rühma kaa, lihtsalt nagu raiusin natuke. Aga lihtsalt see eeltöö ja see selgitustöö pidi olema nagu pikem ja see, noh suurem kui-kui võibolla muidu, kui teiste klassidega. Ja üks asi on see, et võibolla ma alustasin natuke sellisest turvalisest tsoonist, et ükskord olid nad vaikselt omaette rühmas, aga järgmine kord tuli juba kuidagi teistmoodi. Umbes, et üks on su sõbranna, aga teised ei ole ja, noh niimoodi natuke. Et niimoodi tasapisi.

Aga mida see aktiivõppemeetodite kasutamine sinult veel nõuab, kui sa nüüd juba ütlesid selle vahendamise seal ära või selgitustöö. Et kas midagi niisugust on veel, mida sa ise pead rohkem tegema kui mõne muu meetodi puhul?

Tegelikult on – see eeltöö. Et see läbimõtlemine. Sa mõtled küll, et see rühmatöö on mingi bbbrrtt! Viskad nad rühma ja las siblivad, onju? Aga tegelikult, selleks, et seal toimuks õppimine, mitte sotsialiseerumine, et vot see on üks asi, mis vajab ka õppimist. Aga et selleni jõuda, et rühmatöö on see, et me õpime midagi, et sellel on tulemus – see võttis aega. Ja ma arvan, et ma õppisin ise ka seda tulemuslikumalt tegema. Et alguses võibolla oligi selline blööro-lööro. Aga nüüd läheb terve päev tundide valmistamiseks.

/.../

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Eveli Laats** (26.01.1988)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Eesti keele õpetajate arusaamad aktiivõppemeetodite kasutamise eelistest ja puudustest mille juhendaja on **Liina Lepp**,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19. mail 2015 aastal